

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;*
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;*
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.*

LES CONCEPTIONS ET LES FORMES DE LA FORMATION : VERS UNE NOUVELLE TYPOLOGIE

Georges ADAMCZEWSKI

Résumé. Les conceptions et les formes de la formation ont fortement évolué au cours des dix dernières années. Les typologies utilisées jusqu'à présent ne permettent pas d'inclure aisément les nouvelles pratiques, notamment celles liées à la recherche-action ou à la co-formation. La catégorisation proposée ici est une manière d'élargir le champ en proposant une vision à la fois synthétique et critique de la variété des approches actuelles de la formation.

Abstract. The notions and the types of training have changed a lot for the past ten years. The typology used so far do not allow to include easily the new practices particularly those which deal with research or co-training. The categorization proposed in this paper aims to broaden the field, suggesting a vision both synthetical and critical about the diversity of present approaches concerning training.

La formation vise l'acquisition de compétences en une matière, un domaine ou une discipline, d'habiletés en une pratique ou une technique, d'aptitudes en des ressources ou potentialités inhérentes à

la personne en apprentissage, de virtualités de communication et de créativité collective, d'étayages existentiels nécessaires à la construction de l'identité.

Autrement dit, la formation a généralement pour finalité prioritaire l'apprentissage d'un AVOIR, sous la forme d'informations et de connaissances, d'un FAIRE, orienté vers des opérations et actions efficaces, d'un ÊTRE, dans la perspective d'un développement de capacités personnelles, d'un COMMUNIQUER, en intégrant une dimension de confrontation d'approches, de rôles et de pratiques, ou d'un CHANGER par l'expérience transformatrice, quasi initiatique, de la contradiction, de la perturbation, de la crise et du dépassement.

Ces cinq catégories de l'activité humaine (avoir, faire, être, communiquer, changer) — même si elles sont rarement séparées aussi radicalement — peuvent permettre un premier éclairage conceptuel sur les principales conceptions anthropologiques et formes pédagogiques qui sous-tendent et articulent les théories et les pratiques de la formation. Voici, en une vision synthétique et critique, quelques-unes des principales approches de la formation que l'on peut construire autour ou à partir de ces catégories.

LA FORMATION COMME INFORMATION : AVOIR, SAVOIR ET RECEVOIR

La spécificité de cette première conception de la formation est d'être centrée sur le savoir et sur le formateur, dépositaire du savoir. Ce qui importe dans ce premier cas de figure, c'est d'AVOIR des connaissances, de les recevoir et de les transmettre. Selon cette conception « bancaire » de la formation, l'accumulation du savoir constitue la valeur centrale, le capital à faire circuler et à faire fructifier (plus-value financière ou symbolique des diplômes et des certifications). Cette accumulation du capital-savoir peut prendre diverses modalités, depuis l'empilement désordonné jusqu'à la structuration la plus fine, et peut s'appliquer à tous les contenus ou domaines de la connaissance reconnus par l'institution formatrice.

Le principal canal de cette circulation est ici de l'ordre du discours (affirmatif, démonstratif ou interrogatif), de la leçon, de la conférence ou du cours. D'où un certain désintérêt ou manque d'appétence pour le monde pratique : le souci majeur va à la théorie, à la rhétorique élaborée ou à la conceptualisation élégante et, de façon

plus générale, à la maîtrise du langage. S'installe généralement ainsi une partition classique, entre le champ de la science fondamentale et ses applications possibles.

Une formation qui se limiterait à cette conception n'aurait que faire de considérations proprement pédagogiques, portant, par exemple, sur la psychologie de l'apprentissage, la méthodologie de la formation ou la relation formateur-formé. Le formateur se sent assuré de sa propre compétence dans son ou ses domaines de références. La seule problématique de type pédagogique qui trouve parfois place à ses yeux, le porte, mais de façon souvent prudente, à une valorisation de l'imitation des maîtres ou des virtuoses en la matière: on met alors au premier plan la valeur de l'exemple à suivre ou à ne pas suivre.

Le formateur, porteur de vérités générales ou spécialiste éclairé, a ici la place centrale: c'est son discours qui est vrai, son langage qui est pertinent et opérant, et ce sont ses besoins, ses désirs et ses projets qui sont dominants. Il règne en maître incontesté — et donc parfois contesté — car il a en sa puissance, réelle ou fantasmée, la garde du savoir qui l'institue et un regard magistral, bienveillant, critique ou ironique, sur l'ignorance de ses élèves, étudiants ou stagiaires. La logique sous-jacente à cette manière de former les hommes par le savoir est une *logique monopolaire*: le seul pôle cognitif, actif et relationnel est celui du formateur. Le formé, lui, a ici une fonction de récepteur ou de réceptacle.

Cette première approche de la formation a ses justifications théoriques et idéologiques. Elle prend d'abord appui sur une conception de l'être humain qui donne la prééminence à l'intellect, à la raison, à l'entendement ou à l'esprit: les autres formes d'humanité en l'homme (émotions, sentiments, créativité, féminité, etc.) sont considérées comme secondes ou secondaires. Seule *l'intelligence rationnelle* est ici reconnue comme étant la norme nécessaire du SAVOIR (contenu), du SAVOIR-FAIRE (applications du savoir), du SAVOIR-ÊTRE (bonne conduite à avoir ou déontologie), du SAVOIR-COMMUNIQUER (précision et clarté ou caractère brillant de l'expression: savoir-dire ou savoir-écrire) et, éventuellement, du SAVOIR-CHANGER (franchissement d'obstacles épistémologiques ou changement nécessaire de paradigme). L'objectif visé est celui de la maîtrise et de l'accession à la maîtrise: maîtrise des concepts, maîtrise des décisions, maîtrise de soi, maîtrise du discours, maîtrise du changement. Mais, de façon plus diffuse, c'est également un objectif de

soumission aux valeurs salutaires de la connaissance, de la vérité ou de la science qui est porté au rang de valeur, et ce, sous couvert d'une neutralité apparente du savoir.

Le type de communication qui s'instaure dans le cadre de cette logique peut être référé à un modèle théorique succinct, celui de l'information (Besnard, 1974): le formateur, émetteur du message l'envoie au récepteur (feed-forward), destinataire du message, par le canal de la parole, de l'écriture ou de l'image, afin que ce dernier puisse, autant qu'il lui est possible, le lui communiquer en retour (feed-back). Ce mode de relation exclut pour ainsi dire toute mise en question ou tout réajustement significatif de la formation: il présuppose, en effet, de la part du formé, une sorte d'approbation a priori, d'acquiescement (Ardoino, 1971) et de passivité face à tout ce qu'elle peut apporter et véhiculer par son canal.

En résumé, cette première forme de formation est sans doute celle qui se rapproche le plus de l'enseignement qualifié de « traditionnel », c'est-à-dire d'un mode pédagogique transmissif et impositif (Lesne, 1977). Elle prend appui sur une vision strictement rationaliste de la nature humaine, une vision où « l'homme est au fond supposé immuable dans ses limites d'évolution » (Ardoino, 1971) et où il suffit donc d'emplier cette forme humaine — déjà prédélimitée dans ses contours — d'un contenu, d'une richesse symbolique dont les données sont issues de cerveaux dûment sélectionnés pour cet office.

LA FORMATION COMME ACTIVATION : FAIRE, AGIR ET RÉAGIR

Cette deuxième conception de la formation se centre plus particulièrement sur l'activité (et la réactivité) du sujet qui apprend et sur les modes et moyens d'activation de cette activité par le formateur: ce qui importe donc ici c'est de FAIRE et de FAIRE-FAIRE.

L'apprenant est considéré ici comme un sujet potentiellement actif et réactif qu'il s'agit de stimuler par l'exercice de la connaissance plutôt que par la connaissance elle-même. C'est la pratique qui est donc ici valorisée: l'objectif de l'action de formation est d'animer ou de ré-animer les capacités opératoires de l'individu en apprentissage afin qu'il puisse, le plus rapidement et efficacement possible, assimiler et intégrer de nouvelles façons de faire et d'agir.

Deux présupposés majeurs viennent étayer cette activation du sujet apprenant: d'une part, l'on considère qu'il ne saurait y avoir

d'apprentissage que par et dans l'activité réelle ou simulée du sujet, d'autre part, il est tenu pour indispensable de bien connaître celui qui apprend (back-ground, motivations, besoins, résistances) afin de le mener à un apprentissage opérant.

C'est l'apprenti ou l'apprenant qui est ici à la fois la cible et l'objet de la formation : il est visé en tant que point d'impact, lieu de réalisation de la formation et analysé de façon continue ou périodique dans sa progression vers les objectifs qui lui ont été assignés. Mais cette centration est essentiellement d'ordre stratégique, car c'est plutôt *l'action sur le formé et les effets en retour* de cette action qui sont ici au centre de la situation de formation.

Le principal moyen d'animation, d'activation ou de stimulation utilisé à l'intérieur de cette approche praticienne de la formation est l'entraînement, l'exercice, le jeu ou la simulation. D'où une mise au second ou à l'arrière plan de tout ce qui est de l'ordre du savoir théorique : la connaissance en tant que telle est considérée comme un apport ponctuel, un environnement nécessaire, un repère, un complément, une manière de conclure une activité pratique ou « un moment médiateur du transfert d'une pratique à une autre pratique » (Ferry, 1983). Priorité est accordée au savoir utile, à la connaissance par et pour l'action. Le tour de main, le truc, la recette sont, dans cette perspective utilitaire, des points d'appui très recherchés.

Le type de pédagogie qui correspond de la façon la plus appropriée à cette hypothèse de fonctionnement est de nature technicienne. C'est grâce à des procédés techniques et à des outils pédagogiques variés que l'on tente d'activer les énergies individuelles en vue d'un apprentissage efficace. Le formateur prend ici la figure de l'animateur, du technicien ou du programmeur d'activités : c'est son ingéniosité didactique (FAIRE-SAVOIR), son art ou sa magie (FAIRE-ÊTRE), son sens du tact et son goût du contact (FAIRE-COMMUNIQUER) sa stratégie et son dynamisme (FAIRE-CHANGER) qui sont à proprement parler pédagogiques.

Le formateur-animateur de formation reste décentré par rapport aux outils qu'il utilise, car ce sont eux qu'il valorise et qui le valorisent par effet de retour : c'est un dynamiseur, un catalyseur ou un analyseur. Bien sûr, son pouvoir est grand, mais sa puissance réelle ou imaginaire réside non dans le savoir qu'il détient mais dans l'activité qu'il impulse. En un sens, c'est bien lui qui FAIT-FAIRE, mais il est comme l'instrument d'une finalité qui le dépasse, et que parfois même il ignore. Son souci de bien faire lui masque souvent la signification de ce qu'il fait.

De même, l'apprenant est placé, lui aussi dans une position excentrée par rapport au travail qu'il doit réaliser : c'est bien lui qui doit faire, mais ce n'est pas lui qui détient le pourquoi (et parfois même le comment) de son activité. Il reste, dans la plupart des cas, hétéronome dans son travail d'apprentissage : il est agent de la formation, mais il n'en est pas acteur. Sa position dans la situation formative est, par ailleurs, souvent cohérente avec la signification accordée à sa fonction sociale présente ou future : il s'agit généralement d'un exécutant — cadre ou spécialiste — qui a pour mission de s'adapter à son poste de travail et d'être efficace dans sa fonction.

En somme, la logique sous-jacente à cette manière d'animer la formation par l'activité est une *logique interpolaire* : ce qui est actif, c'est ce qui se passe entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage, entre le formateur et le formé, bref, ce qui est actif c'est ce qui est réactif. C'est cette dialectique permanente entre les polarités en présence (Lerbet, 1978) qui est considérée comme motrice des apprentissages.

Cette logique interactive prend appui généralement sur une conception de l'être humain qui le définit en tant qu'être social susceptible de se réaliser par le travail, l'action ou la pratique. C'est la *main* et la *manipulation* d'objets techniques (technologie) ou conceptuels (pratique d'analyse) qui sont ainsi portées au rang de valeurs primordiales. Par ailleurs, c'est le maniement, la mobilisation et le management des hommes et des groupes qui est le moyen utilisé à cette fin. Autrement dit, l'objectif qui est généralement visé ici est celui du rendement maximum ou de la productivité optimale (Ardoino, 1971).

Le type de communication qui s'élabore dans le cadre de cette hypothèse peut prendre appui sur une représentation instrumentale, mécaniste ou matérialiste des interactions humaines : c'est la relation de cause à effet, de système-machine à système-outil ou d'agent social à agent social qui est agissante. Les individus et les groupes sociaux étant considérés comme les instruments d'une stratégie, les rouages nécessaires d'une machinerie sociale ou les machinistes d'un scénario rédigé par la grande roue de l'Histoire, le « formatage » des êtres humains selon les gabarits idéologiques en vigueur. L'activité formative s'exerce en ce cas sur les formes, les limites, les frontières plus que sur les contenus : former, c'est donner une forme légitime à ce qui n'est pas selon la bonne forme ou le bon profil, et de façon plus large, c'est mettre au moule ce qui n'a pas de forme.

En résumé, cette deuxième forme possible de la formation est sans doute celle qui relève le plus de l'action stratégique (militaire ou instituante) : il y est en effet question de mettre en forme structurellement opératoire les individus et les groupes qui y sont assignés selon des méthodes souvent inspirées des pratiques de conditionnement de type behavioriste. Ce mode d'action pédagogique par activation de l'interactivité, cette préparation énergique à la vie sociale, s'adosse à une conception pragmatique de la réalité humaine, une réalité jugée malléable (Packard, 1978), et donc capable de prendre toutes formes utiles, en fonction d'objectifs préalablement définis.

LA FORMATION COMME DÉVELOPPEMENT : ÊTRE, EXISTER ET APPRENDRE

La troisième approche de la formation qu'il est possible de repérer se centre non pas sur le savoir à assimiler, la technicité à acquérir mais sur la personne qui apprend. La priorité est alors accordée à la facilitation des processus d'auto-développement et d'auto-formation des apprenants.

La personne en formation est considérée comme un être humain adulte (Marchand, 1982), capable d'auto-apprentissage, d'auto-construction de soi dans et par la relation aux autres. La situation de formation est alors une occasion privilégiée pour que chaque participant trouve la possibilité d'apprendre à développer ses propres ressources intellectuelles, techniques ou relationnelles, et ce, en fonction des besoins qu'il ressent, de l'expérience dont il dispose et des motivations qui sont les siennes.

Le présupposé majeur est l'affirmation que la personne et ses potentialités sont le cadre à l'intérieur duquel peut s'exercer et se construire toute activité en vue d'un faire ou d'un savoir. Et que c'est en aidant au développement de cette totalité apprenante, agissante et communicante qu'est la personne que l'on peut favoriser toute mobilisation particulière dont elle peut être à la fois la source et la ressource principale. C'est donc le « s'éduquant » ou le « se formant » qui est ici valorisé en tant que centre de rayonnement, d'activité et d'initiative de l'apprentissage.

L'on aura alors recours à une pédagogie individualisée, différenciée, d'inspiration humaniste ou personnaliste. Celui qui est ici le centre et le moteur de l'activité de l'apprentissage, c'est l'apprenant

lui-même. Sa capacité de se prendre en charge (Marchand, 1982), de réfléchir sur sa pratique (Honoré, 1980), d'élaborer un projet personnel de recherche (Lerbet, 1979) sont alors l'objet d'une sollicitude toute particulière.

Dans cette perspective, une des premières pré-conditions, un des pré-requis à l'apprentissage, est *l'estime de soi* et la *considération positive par autrui* : tant que l'apprenant n'a que peu confiance dans son potentiel, dans ses propres ressources, il est peu probable qu'il puisse accéder à des apprentissages significatifs. La situation de formation peut être pour lui une occasion pour être accompagné, aidé, soutenu et encouragé — selon une aide individualisée ou de groupe — dans sa démarche personnelle, dans ses difficultés comme dans ses « challenges ».

Ce style de formation centré sur la personne qui apprend se réfère généralement à une conception « holistique » de l'être humain : l'humanité de l'homme ou de la femme se traduit par sa capacité de se donner forme (Emmanuel, 1971), dans un mouvement auto-porteur de « formativité » (Honoré, 1980). Le développement de l'apprentissage personnel s'appuie sur une « tendance formative » (Rogers, 1978) innée que chacun peut cultiver et faire épanouir tout au long de son existence.

Cette conception de l'être humain adulte implique que chaque apprenant puisse évaluer lui-même — par l'entremise d'un auto-diagnostic ou d'une auto-évaluation assistée —, ses besoins, ses intérêts et ses désirs d'apprentissage, qu'il ait la liberté d'en dégager des objectifs personnels prioritaires et qu'il choisisse, en fonction de ceux-ci, une démarche, une méthode, un rythme qui lui conviennent. L'apprenant est ici *auteur, acteur et récepteur* de son processus d'apprentissage et ce, à toutes les étapes de son déroulement.

Ceci dit, cet apprenant autonome, délivré des pressions excessives qui pourraient peser sur lui et initiateur de ses propres démarches, n'est pas pour autant livré à lui-même. L'accompagnateur, le *facilitateur* propre à ce type de formation a un rôle tout aussi décisif que dans les deux premiers cas de figure : de par ses qualités humaines (congruence, ouverture, empathie, etc.), il est en quelque sorte un modèle d'existence, mais un modèle paradoxal, puisqu'il invite chacun à construire le sien.

En résumé, cette troisième forme de formation, centrée sur la personne, est celle qui insiste le plus sur le développement continu et la capacité constructive du sujet apprenant. Elle ouvre, qui plus est, sur une vision *multipolaire* de l'espace de formation.

LA FORMATION COMME COMMUNICATION : COOPÉRER, PARTAGER ET CONFRONTER

Une quatrième conception de la formation, relativement récente, pose d'emblée la communication, la recherche, l'entraide et la confrontation comme valeurs structurantes de la formation. L'échange d'expériences personnelles et professionnelles, la confrontation des idées et des pratiques, l'élaboration d'un projet collectif, l'activité collective de recherche sont autant de modes possibles de communication horizontale entre pairs ou partenaires.

C'est le groupe, la communauté, l'équipe, le collectif, qui constituent alors le creuset privilégié des échanges et des apprentissages. Il sera alors question non pas d'une action ou d'une situation de formation, mais plutôt d'une *situation formative*, d'un « champ d'interformation » (Honoré, 1980), d'une « formation-recherche » (Peretti, 1981), ou d'une co-formation. Le trait commun à cette forme de la formation est la collaboration entre personnes pouvant se positionner d'égaux à égaux avec d'autres personnes à l'intérieur d'un projet collectif d'action, de réflexion, de recherche, d'action-recherche ou de recherche-action.

Deux présupposés au moins sont à l'œuvre dans ce champ d'interformation : tout d'abord l'idée que le groupe n'est pas seulement un milieu favorable, ouvert à l'expression et au développement harmonieux des différences, un peu comme dans la configuration précédente, mais qu'il constitue un cadre puissant à partir duquel peuvent émerger de nouvelles figures de la réalité. L'espace groupal est perçu, pratiqué, conçu comme un lieu génératif, un lieu de réflexion, de création et d'action collective. Le deuxième présupposé est que le groupe peut permettre d'associer, de mettre en dialogue et en contraste deux modes d'approche, deux formes d'accès à la connaissance d'une pratique ou d'une expérience : un regard interne, issu de la subjectivité de la personne ou du groupe qui en a fait l'épreuve directe, et un regard externe, issu de la tendance objectivante de celui ou de ceux qui l'écoutent. Autrement dit, la situation de groupe peut être une situation privilégiée pour effectuer cette confrontation des sites d'observation, des manières de voir, de faire et d'exister, selon une dialectique permanente entre l'intériorité et l'extériorité, entre l'*implication* et l'*explicitation* (Bataille, 1981).

Dans une perspective polémique, cette forme de formation prend appui sur une critique implicite de l'unilatéralité des deux hypothèses précédentes, l'une et l'autre escamotant un aspect irré-

ductible de la réalité humaine : « une approche exclusivement behavioriste risque de déshumaniser l'apprentissage. Une approche exclusivement humaniste nous menace d'un danger tout aussi important, celui de nous laisser sombrer dans un certain solipsisme ». (Robineault, 1984). Ces deux dangers, celui d'une formation inhumaine tout comme celui d'une humanité sans forme collective, sont — au moins provisoirement ou idéalement — évités au sein d'une réalité intermédiaire, immédiate et médiatrice, celle du groupe centré sur le groupe, du « chercheur-collectif » (Bataille, 1981) ou de la coopérative de recherche.

Cette centration sur la communication groupale est en contraste avec la simple communication de personne à personne, d'intériorité à intériorité. Elle se différencie également de la conception monolithique de l'esprit d'équipe au sein des groupes polarisés par l'action efficace. La perspective qui est ici ouverte est celle d'une sorte de « poétique du collectif » (Passeron, 1981) laissant espérer des formes nouvelles de convivialité, de tissu psycho-social. D'où le caractère *transpolaire* de ce style de formation paritaire : logique où chacun des pôles en présence est intégré dans un mouvement de synergie, de pluralité harmonique (Peretti, 1981) impliquant une complémentarité des savoirs, des pratiques, des présences et des rôles.

En résumé, cette quatrième forme de la formation, de type psychosociologique, tend à articuler ou à réarticuler nombre de dimensions humaines disjointes et ce, au travers d'une coopération, d'une confrontation, voire d'un dépassement des modèles existants. Elle tend à intégrer les trois premières conceptions de l'activité formative comme des sous-ensembles dont il y aurait lieu de trouver les modes de connexion.

LA FORMATION COMME TRANSFORMATION : DÉSALIÉNER, LIBÉRER ET CONCEVOIR

Une cinquième approche pose la formation comme un processus discontinu, une succession de ruptures (épistémologiques, idéologiques, affectives, sociales) et de créations, un espace de crise et de dépassement. La formation est alors perçue et conçue comme un temps ouvert à des sauts qualitatifs, à des transitions ou à des métamorphoses. Elle ne saurait être déliée, disjointe d'un itinéraire, d'un parcours, d'une biographie : elle est inscrite et s'inscrit dans un réseau multiforme de réalités convergentes, contradictoires ou aléatoires

dont chaque personne et chaque groupe peut être à la fois le « nouement », le nœud et le dénouement, le point de confluence, le centre et la source d'influence.

Le présupposé d'une telle approche de la formation est de considérer que la formation instituée, encadrée, groupale ou individuelle, ne constitue pas l'essentiel de la formation, mais un de ses dérivés ou de ses points de suture. Car l'essentiel est ici, non pas d'instituer un lieu, un cadre propice, un « climat tempéré » (Lhotellier, 1974) ou un dispositif prometteur à l'intérieur duquel peuvent se développer des apprentissages, mais de vivre une situation permettant *la sortie hors des cadres* (mentaux, praxéologiques, subjectifs, collectifs) *préétablis*. C'est la brisure des mythes, des illusions et des collusions qui est valorisée, mais dans une perspective double, à la fois de décristallisation et de ré-étayage. C'est le désir d'une identité sans appartenance (Mendel, 1983), de débranchement psycho-social ou de pouvoir sur ses propres choix existentiels qui prennent ici le relais des anciennes motivations. L'espace de la formation devient alors un espace à inventer et à vivre dans ses joies et ses souffrances, dans ses fractures comme dans ses cicatrises : c'est une épreuve à traverser, une épreuve formative (Kaes, 1976), une expérience existentielle jalonnée de dangers multiples, à commencer par des dangers cognitifs : « il n'est personne, qui, dans ces épreuves, n'ait senti craquer les points faibles de son intelligence » (Bonnard, 1927).

La critique explicite que véhicule cette perspective de formation porte généralement sur la plénitude et la continuité des formes valorisées par la plupart des conceptions de la formation : critique de la forteresse du supposé savoir, de l'enchaînement aliénant de la pratique, de la mythologie du bien-être individuel, de l'image d'un adulte achevé, de la fusionnalité ou de l'effusion groupale. Dans cette perspective, la formation ne saurait être une religion nouvelle, une « armée du salut scientifique » (Lhotellier, 1974) ou un divertissement collectif : elle ne sauve pas de l'incertitude, de l'angoisse, de l'inentiéreté, de la vacance ou de l'absence de réponse aux questions vitales. Autrement dit, la formation des formes individuelles et collectives ne saurait se faire sans une plongée dans le chaos, la complexité, le tohu-bohu de « l'existentialité » (Barbier, 1983).

La conception anthropologique sous-jacente à cette mise en relation du désordre et de l'ordre, de la turbulence et de l'organisation précaire, est de nature crisologique et métamorphique : « l'élaboration des ruptures est l'expérience princeps, inaugurale de l'humain » (Kaes, 1979). L'humanité en l'homme correspond alors non seulement

à sa capacité de prendre forme ou de construire des formes, mais surtout à celle de se détacher de l'emprise des totalités établies par une activité de déformation, d'effondrement des formes fixées. L'expérience décevante ou dépressive (Prigent, 1978) devient alors un passage obligé vers de nouvelles formes possibles.

Il n'est pas aisé de résumer ce défi à la clôture qu'est cette force de formation qui se fait forme et qui défait ses formes tout au long de l'existence. Car — si l'on peut encore parler ici de logique — il s'agit ici d'une *logique métapolaire*, c'est-à-dire d'une puissance au second degré, d'une capacité vitale de décristallisation et de réorganisation des formes de formation elles-mêmes.

LIMITES ET PORTÉE D'UNE NOUVELLE TYPOLOGIE

Toute typologie a ses limites, à commencer par les catégories qu'elle emploie. Le panorama des formes de formation que je viens de tracer ne fait pas exception. Les « noyaux signifiants » (Peretti, 1981) choisis risquent, en effet, d'être réduits à des réalités insulaires, à des noyaux durs, insécables et inaltérables. Les champs qu'ils déploient pourraient être approchés autrement, non dans leurs lignes de démarcation et leur point d'équilibre, mais dans leurs oscillations, leurs fluctuations, leurs interférences, leurs synergies partielles et leurs seuils critiques.

Toutefois, le fait de déplier l'activité de formation, en cinq sous-ensembles pouvant constituer chacun une forme entière ou, tout au moins, un ensemble cohérent, a l'avantage de nous faire sortir, tout en les assimilant, des dichotomies et des triangles conceptuels maintenant classiques — reprenant pour la plupart les deux ou trois finalités possibles de l'activité humaine (Sartre, 1943) — tout en intégrant à part entière des notions et des dimensions qui sont, depuis quelques années, en forte émergence: formation-recherche, formation en réseau, recherche-formation existentielle, formation mutuelle, formation-action, co-formation, etc.

Ce qui semble caractériser au plus près l'élargissement typologique proposé ici, c'est l'intégration progressive de formes complexes de la formation: l'activité de formation semble, en effet, de plus en plus associée à des processus bio-psycho-sociologiques d'endo-causalité (Morin, 1980) ou d'induction (Prigent, 1978), d'autonomisation des sujets individuels (Rogers, 1983) et/ou des groupes-sujet adultes (Ranjard, 1982), ou encore de mutation et d'émergences en réseau (Pineau, 1985).

L'idée d'une telle progression vers des formes de plus en plus complexes de la formation peut prendre appui sur une approche logico-mathématique des catégories de l'apprentissage humain (Bateson, 1977). En usant, en guise de conclusion, de la métaphore du jeu, il devient alors possible de situer, à un premier niveau, les pièces du jeu de la formation (SAVOIR), à un deuxième niveau, l'exercice des règles qui délimitent l'aire et la structure du jeu (FAIRE), à un troisième, l'expérience personnelle des réglages nécessaires pour s'intégrer au jeu (ÊTRE), à un quatrième, les possibilités de confrontation de jeux et d'enjeux (COMMUNIQUER) et enfin, au sommet de la stratification logique (CHANGER), se trouverait ou se perdrait la faculté de se retirer du jeu ou d'en concevoir un autre.

Georges ADAMCZEWSKI

Psychosociologue

Chargé de recherches à l'I.N.R.P.

- ARDOINO (J.). — *Propos actuels sur l'éducation*. — Gauthier-Villars, Paris, 1971.
- BARBIER (R.). — *La recherche-action existentielle*. — In: Pour n° 90, 1983, pp. 27-31.
- BATAILLE (M.). — *Le concept de « chercheur collectif » dans la recherche-action*. — In: Les Sciences de l'Éducation n° 2-3, 1981, pp. 27-38.
- BATESON (G.). — *Vers une écologie de l'esprit*. — Tome 1. Seuil, Paris, 1977.
- BESNARD (P.). — *Socio-pédagogie de la formation des adultes*. — E.S.F., Paris, 1974.
- BONNARD (A.). — *Éloge de l'ignorance*. — Hachette, Paris, 1926.
- EMMANUEL (P.). — *Pour une politique de la culture*. — Seuil, Paris, 1971.
- FERRY (G.). — *Le trajet de la formation*. — Dunod, Paris, 1983.
- KAES (R.). — « Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. » *Désir de former et formation du savoir*. — Dunod, Paris, 1976, pp. 1-17.
- KAES (R.). — « Introduction à l'analyse transitionnelle. » *Crise, rupture et dépassement*. — Dunod, Paris, 1979, pp. 1-81.
- HONORÉ (B.). — *Pour une pratique de la formation*. — Payot, Paris, 1980.
- LERBET (G.). — *L'éducation démocratique*. — Thèse d'État, Honoré Champion, 1978.
- LERBET (G.). — « Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet. » — In: *Humanisme et Entreprise* n° 27, 1979, pp. 61-74.

- LESNE (M.). — *Travail pédagogique et formation d'adultes*. — P.U.F., Paris, 1977.
- LHOTELLIER (A.). — « La formation en question. » *Formation 1. Quelle formation ?* — I.F.E.P.P., Payot, Paris, 1974, pp. 17-51.
- MARCHAND (L.). — *Introduction à l'éducation des adultes*. — Éditions Préfontaine, Paris, 1982, 209 p.
- MENDEL (G.). — *54 millions d'individus sans appartenance*. — Laffont, Paris, 1983.
- MORIN (E.). — *La méthode II : La vie de la vie*. — Seuil, Paris, 1980.
- PACKARD (V.). — *L'homme remodelé*. — Calmann-Lévy, Paris, 1978.
- PASSERON (R.). — « Introduction à une poïétique du collectif. » *La création collective*. — C.N.R.S., Clancier-Guenaud, 1981, pp. 9-31.
- PERETTI (A. de). — *Du changement à l'inertie*. — Dunod, Paris, 1981.
- PINEAU (G.). — « Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. » — In : *Éducation Permanente* n° 80, 1985, pp. 147-158.
- PRIGENT (Y.). — *L'expérience dépressive*. — Desclée De Brouwer, 1978.
- RANJARD (P.). — « Sujets individuels ou groupe-sujet. » — In : *Éducation Permanente* n° 63, 1982, pp. 139-144.
- ROBINEAULT (P. G.). — « Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. » — In : *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. X, n° 2, 1984, pp. 217-232.
- ROGERS (C. R.). — « The formative tendency. » — In : *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 18, n° 1, 1978, pp. 23-26.
- ROGERS (C. R.). — *Freedom to learn for the 80's*. — Charles Merrill, 1983.
- SARTRE (J.-P.). — « Avoir, faire et être. » Quatrième partie de *L'Être et le néant*. — Gallimard, Paris, 1943, pp. 505-708.